

基础教育课程改革下体育教师实践性知识发展的 内涵、价值与路径

陈辉映, 谢雨涵

(扬州大学 体育学院, 江苏 扬州 225127)

摘要: 体育教师是我国体育基础教育课程改革的关键力量和重要保障。面对体育与健康课程改革, 促进体育教师专业发展路径存在“去情境化”“规定化”“技术理性化”的局限, 体育教师实践性知识的发展有助于教师主体性的浮现, 是体育教师专业发展的新路径。从“错位-反差-失衡”的视角省思体育与健康课程改革下体育教师实践性知识发展的内涵, 基于“呈现自我”“关怀他者”“回应标准”阐释体育教师实践性知识发展的价值。探索性提出体育教师实践性知识发展的路径包括在情境中捕捉, 叙述体育教师实践性知识; 在行动中浮现, 运用体育教师实践性知识; 在反思中重构, 更新体育教师实践性知识; 在互动中延续, 传承体育教师实践性知识。

关键词: 学校体育; 体育教师; 体育与健康课程改革; 实践性知识; 专业发展

中图分类号: G807 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2024)04-0128-07

The implications, value, and paths on the development of practical knowledge for physical education teachers under the basic education curriculum reform

CHEN Huiying, XIE Yuhuan

(School of Physical Education, Yangzhou University, Yangzhou 225127, China)

Abstract: Physical education teachers have been the key force and important guarantee for China's basic education curriculum reform in physical education. Faced with the reform of physical education and health curriculum, the promotion of professional development paths for physical education teachers has the following limitations such as decontextualization, standardization, and technological rationalization, but the development of physical education teachers' practical knowledge contributes to the emergence of their subjectivity, and also represents a new path of the professional development for them. From the perspective of "dislocation-contrast-imbalance", this article examines the connotation on the development of practical knowledge for physical education teachers in the reform of physical education curriculum, and interprets the value of the development of practical knowledge for physical education teachers based on self-expression, caring for others, and responding to standards, and then proposing the path of practical knowledge development for physical education teachers, including capturing in context to and narrate practical knowledge for physical education teachers, emerging in action to apply practical knowledge for physical education teachers, reconstructing in reflection to update practical knowledge for physical education teachers, and continuing in interaction to inherit practical knowledge for physical education teachers.

Keywords: school physical education; physical education teachers; physical education and health curriculum reform; practical knowledge; professional development

收稿日期: 2024-01-10

基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金项目(22YJC89009); 江苏省高校哲学社会科学研究一般项目(2023SJB2068); 扬州大学教学改革研究项目(YZUJX2022-C7)。

作者简介: 陈辉映(1987-), 女, 讲师, 博士, 研究方向: 体育教师教育、学校体育学。E-mail: xixi87729@163.com

随着以核心素养为主旨的新一轮基础教育课程改革的实施,我国的体育与健康课程改革进入关键发展时期,对体育教师专业发展也产生了重要的影响^[1]。面对体育与健康课程改革的迫切需求,促进我国体育教师专业发展的路径主要包括拓宽体育教师能力边界、制定体育教师专业标准和丰富体育教学循证研究,这3个体育与健康课程改革中体育教师专业发展路径对培养高质量的体育教师发挥了重要的作用,但仍然存在一些局限。第一,能力本位的体育教师专业发展路径在能力界定上存在“去情境化”的局限,认为体育教师需要具备符合规定的“能力”才能成为合格的体育老师,再用这些能力去开展体育教育教学活动;认为体育教师只要具备某些能力就可以在各种情境实现有效教学,而体育教师在具体情境中的教育教学实践往往容易被忽视。第二,体育教师专业标准为体育教师能力要求提供了详细和专业的描述性指引,但是,标准被很多学者认为只是“规定能力”的新代名词^[2],认为那些“标准”很大程度上仍然是旧模式意义上的“能力”描述^[3]。第三,目前体育教学的实证研究的主要问题是循证体育教育研究主要关注是体育教育教学实验的“相关性”,通过对“相关性”的研究,提高体育教育教学工作的“效能”,而“效能”具有强烈的“技术理性”。“体育教师在特定情境要做什么”这样的决定,仍然很大一部分并不基于证据,而是基于价值和道德规范。

面对这些局限,体育教师还有什么专业发展路径?若不将教师看作等待着“被发展”的人,那么他们不仅具有主动学习的愿望和动力,还有独特的学习方法和机制,并最终生成独特的知识类型即实践性知识(practical knowledge)。正如舍恩^[4]所说,这种知识不在又高又硬的土地上,而是存在于沼泽般的低地中。教师实践性知识是教师专业发展与身份转变的关键所在^[5],体育教师实践性知识发展是我国体育教师专业发展的新路径,对促进体育教师在体育与健康课程中发挥关键作用有重要意义。体育教师作为我国学校体育蓬勃发展进程中的实践者,他们在特定的实践情境中形成的经验化、个人化的实践性知识也将推动基础教育课程改革的进程。立足基础教育课程改革的背景,探索在课改下体育教师实践性知识发展的内涵、价值和路径,为丰富体育教师专业发展路径提供新的理论思考,为有效推进我国体育与健康课程改革提供借鉴。

1 基础教育课程改革下体育教师实践性知识发展的内涵

1976年弗莉玛·艾尔巴茨^[6]首次提出“教师实践性

知识”这一概念,认为教师实践性知识是教师从个人价值观和信念出发,依据实际情境整合自身所学理论和实践教学经验所输出的知识。该理念一经提出就受到学术界的广泛关注。1994年芬斯特马赫^[7]将“教师知识”分为“为教师设定的正式知识”和“教师自身的实践性知识”。从这个分类可以看出,前者是政策或专家学者为教师所设定的知识,而后者是教师自身在教育教学中获得的个人知识。我国教师实践性知识的研究始于20世纪90年代,学者们从实践性知识的界定和结构出发,发展至今已经具有一定的成果。比较有代表性的有陈向明^[8]将教师实践性知识分为认知和价值两个层面:一是在教学实践中表现出的对教育的认知,即教师对自身教学经验总结提炼而成的认知;二是教师对其教学活动进行反思和改进从而形成的具有一般性导向作用的价值取向。陈向明^[9-10]提出实践性知识包括教师的教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略知识和批判反思知识,具有行动性、身体化、默会性的特征,并提出区别于理论性知识,实践性知识大多处于内隐状态,遇到问题情境时才会被激活、反思与提炼,并通过教师自己的行动做出来。

国内对体育教师实践性知识的研究主要围绕体育教师实践性知识的特点和结构进行。有研究提出体育教师专业发展过程中形成的教师实践性知识带有明显的身体实践的烙印,具有经验性、行动性、综合性、个体性和动态性的特点^[11]。还有研究提出体育教师实践性知识具有内隐性、反思性和情境性的特征,认为体育教师实践性知识是基于个人反思,深藏于体育教师日常工作和教学情境中的内隐性知识^[12]。在体育教师实践性知识结构方面,有研究提出体育教师实践性知识包括教育信念、人际性知识、情境性知识、策略性知识、批判反思知识和自我知识6个部分^[13]。综上,本研究对体育教师实践性知识的概念界定如下:体育教师实践性知识是体育教师生成于教育教学实践过程中的,信奉、使用并认为适用于所处情境的有关教育教学理念和行为的个体知识。

教师实践性知识的提出是当今教育变革转向并聚焦微观教学具体情境的重要体现^[14],但是在体育教师实践性知识的研究上却关注甚少且偏向于静态的表征研究,缺乏动态地对实践性知识发展,特别是在基础教育课程改革背景下发展的内涵进行探讨。因此,基于对体育教师实践性知识的界定,通过与体育与健康课程改革“倡导的理论”“确定性逻辑”“权威性话语”之间的关系阐述实践性知识发展的内涵。

1.1 平衡“运用的理论”与“倡导的理论”的错位

随着人们对知识理解的转变,科学实证主义提出

的知识与教师在实际教学中使用的知识存在错位的问题愈发凸显。教师拥有个人的教学经验、价值和信念,而实际教育教学行为正是通过这些经验、价值和信念的整合而产生。体育与健康课程改革中盛行的知识主要是理论研究者“倡导的理论”,教师在实际体育课教育教学中遵循的实践性知识是“运用的理论”。体育教师实践性知识与体育与健康课程改革“倡导的理论”之间的错位主要体现在抽象程度的差异上。体育与健康课程改革“倡导的理论”较难关照到体育教育教学中具体而特殊的情境,是理念层面的引领。而“运用的理论”是体育教师将所学教学理论与自己的教学经验融合,面向的是具体的教育教学情境,具有强烈的行动性。在教学实践中面临实际问题考验,促进教师行动,并真正起到决定性作用的是实践性知识。平衡两类知识的错位问题,要积极探索“倡导的理论”如何能够适切地解决体育教师教学中的问题,满足体育教师的教学需求;同时也要关注课程改革对体育教师提出的新要求,关注在教育情境中体育教师“运用的理论”的发展。体育与健康课程改革对教师提出的挑战是要使体育教师发展有利于课程改革走向的实践性知识,使得课程改革所“倡导的理论”能作用于体育教育教学中问题的解决,促进体育教师教育教学行为的改善。

1.2 理解“情境性逻辑”与“确定性逻辑”的反差

体育与健康课程改革的理论逻辑是确定的,体育教师对课程改革的认同和追寻就是对确定性的追求。体育教育的不确定性表现在多个方面,比如体育课堂是复杂多变、动态生成的,教师要对学生的课堂行动有整体的规划;再比如课程改革的力量对体育教师教学实践造成冲击,新的课程理念对现有的实践性知识有所颠覆,一些体育教师无法接受这种反差产生畏难心理,体育教师原本的“舒适区”被打破,不断走进“风险区”。面对体育与健康课程改革“确定性”与教学实践“情境性”的反差,体育教师重构对“好的体育教学”的价值认同。当出现“确定性”和“情境性”的反差时,体育教师要实现“教学设计”与“教学实现”的匹配与转化,就可能自觉反思,将实践效果的好与坏归结到不同的因素。例如自身体育教学能力、学生运动能力水平以及学校对体育的支持力度等,也有可能将实践效果的好与坏归结于课改理念上,对课改理念作出肯定或否定的评价。在体育与健康课程改革下促进教师实践性知识的发展就要在理解体育与健康课程改革“确定性逻辑”的基础之上,反思其教育教学行动,发展把握体育教学“情境性”的实践性知识。

1.3 反思“本土化语言”与“权威性话语”的失衡

伽达默尔^[15]曾说过:“谁拥有语言,谁就‘拥有世界’。”体育与健康课程改革的理念与要求是“权威性话语”,体育教师的实践性知识是“本土化语言”。对实践性知识发展内涵的探索,要积极反思“权威性话语”与“本土化语言”的失衡问题。第一,当体育与健康课程改革的“权威性话语”渗透到教育实践场域,体育教师主动或被动放弃自己的“本土化语言”,出于更好地体现对新理论、新理念的理解,体育教师很可能就会选择使用自己不太熟悉的“权威性话语”来“装点门面”,试图表现出自身的理论水平。第二,“权威性话语”与“本土化语言”的失衡也表现出教育主体地位的不对等,就会出现“教育表达”与“教育行动”的知行不一。体育教师对“权威性话语”并没有强烈兴趣,自身的教学行动也遵循着个体化的教学实践,甚至背离要求。但是,这些话语又成为他们公开表达或教研写作的高频词汇。这样的失衡状态,让教师不断地让渡出自己的个体话语,把教学实践停留在复述权威话语之上,而放弃个体的“本土化语言”,放弃自身主动、能动地位,成为简单复述者和执行者^[16]。深入反思体育教师“本土化语言”与课程改革“权威性话语”的失衡问题,能有助于正视体育教师实践性知识被捕捉、被看到以及被理解的重要性。

2 基础教育课程改革下体育教师实践性知识发展的价值

价值指的是主体通过一定的行为表达使客体产生某种积极、有用的变化,价值问题是推动体育教师实践性知识发展的本源问题。实践性知识的价值在于让体育教师在体育与健康课程改革体现出主体性,当实践性知识促使教师主体性浮现,我们才有机会在基础教育课程改革大幕下看到鲜活的、行动着的教师身影^[17]。

2.1 实践性知识让体育教师在体育与健康课程中呈现“自我”

体育与健康课程改革要顺利进行并促进体育教师认知的发展,就需要了解体育教师目前所拥有的经验,在此基础上才有可能进一步深化教师的知识,以促进其不断学习和提高,从而达到培养学生体育与健康课程或学科核心素养的目的。体育教师的理论性知识包括本体性知识即体育学科相关知识,条件性知识即有关教育学、心理学和学科教学法的基本原理以及一般文化知识即文史哲、社会科学和自然科学的一般原理,这3类知识均有较强理论性。体育教育教学过程具有教学组织复杂、人际交流互动多边、学生承受身心双重负荷等特点^[18],决定体育教育教学理论知识与实践

结合的复杂性。实践性知识不是写在书本上照本宣科的,而是源于主体经验的唤醒和衍生,形成区别于理论性知识的意义。专业最终是关于“实践的”,虽然一个专业的大部分知识基础是由学者们发展起来的,但是直到这些知识被应用于专业“领域”才会成为“专业”知识。杜威^[19]曾提出知识是通过操作将一个有问题情境改变为一个解决问题情境的结果。在杜威看来理论并不是规范和指令,而是表达行动及其后果之间关系的“可能性”。由此看来,理论是用来帮助解决教师日常实践中的问题,从而让他们的实践更明智。若行动者不加思考地服从理论是盲目的,且不一定带来明智的行动,甚至对实践起不到作用。因此,需要关注体育教师以一种更加主动和自觉的方式实施体育教育教学,从隐蔽了自己话语的实践行动中,从那些似乎没有表明自己的实践行动中,呈现“自我”。实践性知识让体育教师的“实践自我”和“经验自我”得以浮现,让体育教师变得鲜活。帮助体育教师“看见”自己的实践性知识,从理论知识创造的“不在场”到实践性知识创造的“在场”,促发其从“激进发展”到“主动创造”的实现,进而表达了对实践行动的判断与选择,运用自我经验解释体育与健康课程改革并具身践行。

2.2 实践性知识让体育教师在体育与健康课程改革中关怀“他者”

知识是“真的”,是具有“确定性”特征的。基于这样的认知,才会提出如“实践性知识是真知识吗?”“作为‘经验’之谈的知识是真理吗?”这样的问题。事实上,若从具身角度来看,实践性知识是来自实践性的经验,是一种认知性经验。对于总体意义上的经验而言,其特征在于我们每个人的经验都是“真的”。经验的不同之处不在于谁的经验比谁的更“真”,而在于每个人的这种“真”经验有所不同。此外,美国学者肯尼迪^[20]使用实践意图(practical intention)表示教师实践性知识的核心。她提出教师实践性知识有着明显的价值倾向,包括恐惧与希望、愿望和义务感^[21]。也有学者提出教师对儿童的关怀是教师实践性知识的重要基础,教师的实践性知识表现出行动的道德性^[21]。国内有学者对教师实践性知识的研究进行梳理,提出教师实践性知识研究的关注焦点从教师专业知识的内容建构回归到教师职业的本质属性,即以专业精神中的伦理和德性赋予教师专业合法性以价值根基^[22]。

以每个人“真”经验不同的逻辑出发,体育教师的实践性知识的合理合法地位是获得认可的。体育教育归根结底是一种教育活动,以“立德树人”为基本任务,作为一项规范性的活动,需要教育者以一种正

确、良好、恰当的方式影响学生。因此,体育教师的实践性知识具有道德上的规范作用。《义务教育体育与健康课程标准(2022年版)》注重教学方式改革“关注学生个体差异”等课程理念也彰显体育教育对“平等”“融合”“全纳”的理念转向^[23]。这对体育教师的教育教学提出较高要求,体育教师不仅要有丰富的专业知识,还要有良好的行为规范,在教学中通过价值导向、情感渗入等方式对学生起到潜移默化的培养作用^[24]。体育教师作为一种关系性职业,其主体性只能在与他者的互动关系中浮现。体育教师的言行、情感、价值观都会通过体育教育教学活动传递给学生。将体育教师实践性知识深植于复杂意义网络之中,体育教育教学是一种德育实践,体现出对不同背景学生的关怀。实践性知识是体育教师主体性浮现的重要载体,因为实践性知识赖以存在的关系场域本质上就是一个自我与他者构成的伦理空间。

2.3 实践性知识让体育教师在体育与健康课程改革中回应“标准”

自20世纪80年代起,由美国体育课程改革引领的国家体育教育标准开始对世界范围内的体育课程改革产生影响,使得基础教育课程改革出现“标准化”特征,“标准化”已成为当前学校体育改革发展的目标之一^[25]。在基础教育课程改革的大背景下,体育教师专业发展已经取得一定的进展。例如,国培课程、优质课评选、学术会议等都是体育教师专业发展的重要载体,帮助体育教师将自己的课程教学理念和行动向“标准”靠拢。专业发展要求体育教师按照专业的标准接受专家的指导和评价。相比之下,体育教师的实践性知识若只被看作为一种“经验”,似乎上不了“学术的台面”。但是,这样的“标准化”将把体育教育教学往技术化引导,要警惕其对体育教师创造性的磨灭,以及对体育教育教学意义解释空间的窄化。不可否认的是,很多体育教师非常期待在课改中大展身手,但面对学校、家长的需求,他们不得不将关注点放在安全问题、体质健康数据、学生体育行为规范等方面,要同时考虑家长的期待、管理者的规范、专家的标准以及社会的舆论等可能存在相互矛盾的要求。体育与健康课程改革明确了体育教师作为课程改革进入课堂教学实践的核心作用,并且已经意识到赋权增能对于体育教师专业发展的重要意义^[26]。体育教师实践性知识发展能为体育教师集体赋权增能,从旁观者、执行者到参与者、阐释者和行动者,付诸的是能对“标准”进行回应的实践性知识,即根据实际情况对现实困境反复掂量,并勇于采取当下最明智的策略加以应对。

面对基础教育课程改革大潮,实践性知识帮助体

育教师从自己的课堂教学、学校环境中脱身出来,在更大的社会文化背景下批判性地思考问题,同时积极寻求更多资源拓展自己专业工作边界,试探自己专业权利边界。回应“标准”并不意味着鼓励教师与“标准化”抗衡,而是鼓励教师主动反思现有身份和地位,并用自己的话语做出新的言说。对“标准”的主动回应让教师突破自我的视域,并从主体视角反思:“我如何能够成为一个自主决策并对自己行动负责的主体?”回应“标准”是筑建学校体育的标准化与人的伦理逻辑的联系^[27]。实践性知识作为教师独特的资源,可以帮助体育教师回应“标准”,在教育教学实践中主动建构伦理逻辑,从而影响体育教育的政策制定和体育与健康课程改革的转化。

3 基础教育课程改革下体育教师实践性知识发展的路径

基于“体现自我”“关怀他者”“回应标准”的体育教师实践性知识发展内涵,以相关理论为基础,结合体育教师教育教学日常实践的特点,提出在基础教育课程改革中体育教师实践性知识发展的路径。

3.1 在情境中捕捉,叙述体育教师实践性知识

近年来,核心素养导向的体育与健康课程改革新态势已经形成,这不仅仅是理论层面的变革,更是给教育教学实践带来巨大挑战。体育教师需不断变化的体育教育教学情境中精巧捕捉并叙述实践性知识,以提升实践性知识的专业地位,促进专业发展。实践性知识是每个人从自身的经验、未来的计划中总结而出的,每位教师的实践性知识都存在差异性^[28]。体育教师实践性知识是高度情境化的,在“当……,应该……”的叙述模式下,体现情境作为教师决策与实践约束性条件的重要性。因此,体育教师的实践性知识需要在具体体育教育教学情境中捕捉。

叙事探究认为人类的实践经验都是以故事和事件的方式存在,强调通过教与学经验的叙述促进人们对于教育及其意义的理解^[29]。我们需要创造一种能够使知识被详尽、有序叙述与表达的环境。这种表述不仅是对经验的简单陈述,更是一种深刻反思的体现。体育教师从教育教学情境中得到的知识蕴含在教师的“个人叙事”中。“体育老师知道什么?”是通过叙述得以表征。通过这样的叙述,体育教师能够更全面地呈现理解的实践性知识,更加自主、有力地描绘出教学实践的丰富内涵,从而在基础教育课程改革背景下建构更为丰富多元的教育实践理论。在体育与健康课程改革中,要把更多的关注点集中在学校、体育教师以及体育教师教育教学的具体情境中,多为体育教师提

供讲述自己在具体教育教学情境中教育教学故事的平台和机会,让他们的声音不至于淹没在课改的浪潮中。

3.2 在行动中浮现,运用体育教师实践性知识

依据杜威的实用主义观点,只有在行动中的知识才是真正的知识。一位刚毕业的体育师范生是很难游刃有余地应对教育教学的各种问题。进入工作情境后,面对真实的教育教学实践,逐渐体验到教育教学的难点,产生了自我提升的需求,开始关于专业成长的种种自觉努力:摸索体育教学的门路、积累个人的经验、有了自己的困惑与独立思考,而这些都是行动中浮现的。梅里尔曾提出传统的那种被动接受特殊知识与技能的行为根本不叫学习,只能说是“受教育”,真正的学习是从自己的经验中建构自己意义^[30]。这些从自己的经验中构建出的知识就是实践性知识。

作为“做出来”的实践性知识,指向的是一种“问题的创造性解决”,对于体育教师来说,理解一种理念、一种理论意味着把它理解为解决某个问题的尝试。体育与健康课程改革的有效实施主要依赖于体育教师在体育教育教学中将课程改革的理念付诸实践。在基础教育课程改革背景下,体育教师在日常的体育教育教学工作中会发觉自己常处在各种矛盾的情境中。例如:不同利益相关者会对体育教育教学的目标有不同的期待,高考制度与体育与健康课程理念不相兼容、体育教师自主性和边缘性的矛盾等。体育教师在日常教育教学情境中,面对各种矛盾需要不断地作出抉择时,首先要对情境进行全面审查,以确定问题的具体情况,继而寻找解决问题的策略,并采取相应行动来摆脱困境。当行动达到预期结果,就创设出较为协调的情境,认知性经验由此获得并转化为实践性知识纳入教师自身的知识库中。当同样的情形再次出现,体育教师就能从知识库中快速提取相应的实践性知识并加以运用,能动地基于实践情境对理论进行重新地审视,以及基于知识经验对实践情境积极地探索,是对知行分离的主动弥合。可以说,行动的价值体现在让“浮现”的实践性知识被重复运用到体育教育教学实践中。

3.3 在反思中重构,更新体育教师实践性知识

在基础教育课程改革大潮中,提高体育教育质量的关键在于对体育教师的实践性知识进行反思与更新,使其与课改理念和社会需求相契合。体育教师的反思能力不应只停留在教学与经验累积,应更深层次地追求反思所带来的有关实践性知识的“质的变化”。在反思的过程中,体育教师有必要借助教学实践经验,深入挖掘有效的教学策略和方法,从而不断优化实践性知识的结构,才能更好适应教育变革的需求,为实践性知识的延续和传承奠定坚实基础。

实践性知识的发展至少需要两个条件即“行动”的执行和“反思”的参与^[31]。当复杂多变的教育教学中出现某个矛盾情境时,教师会比对自身知识库中已有的类似情境知识是否可以直接运用,若情境出现新的“反馈”,则将原情境进行重新框定,从而形成新的认知性经验,丰富知识库。同时教师也会思考自己是如何认识并理解执行行动背后的知识,该知识是如何生成、执行并促成结果的产生。在体育与健康课程改革的推进过程中,要鼓励体育教师进行“行动中反思”。“反思”贯穿于整个体育教育教学行动过程之中,教师能够借助“反思”对知识库中已有的认知性经验进行“揭露、批判、重组”,继而更新知识并运用到未来的体育教育教学行动之中,不断提高教育质量,适应不断变化的教育需求,实现知行合一。例如,体育与健康课程的群体练习密度要达到75%以上,体能练习时间要10分钟左右等课改理念,需要体育教师在实践中不断反思教学行为,不断修正,更新原有观念和经历。杜威^[32]主张教师应将其教学行动置于教师个体的“智能主动性”(intellectual initiative)之上,而不是直接盲从外来的理论或专家的意见。这种“智能主动性”主张教师要培养和发展主动的反思性与实践性知识的创造性。

被动的实践性知识是“应急”或“救场”,主动的实践性知识是“解构”和“重建”。体育教师通过反思教育教学实践,培养观察、分析、解释与决策的能力,在教学中总结经验、反思教学行为,将优化后的教学行为概念化,并把这种概念化知识再次置于教学情境中,经过验证、权衡、选择、改造,从而实现个人实践性知识的更新。

3.4 在互动中延续,传承体育教师实践性知识

体育教师的教育教学实践非常复杂且很大程度受到情境的限制,我们往往会发现一些体育教师在其课堂上可以做出非常充满智慧的“即兴表演”或有变革性的教学实践,但是对于其他教师来说却很难从他身上学到这种新的课堂实践,正是这种难以言说的经验和智慧,使得一位老师在学习另一位老师经验的时候存在茫然,面临着知识传承的挑战。然而,专业知识天然就是公开和公有的,我们说某人是专业人员,即说这个人某专业中的一个成员,专业知识由专业共同体掌握。那么,如何让体育教师的实践性知识得到传承?莱夫^[33]提出的实践共同体(community of practice)的概念,实践共同体有3个特征:相互介入、共同的事业和共享的技艺库。维果斯基提出个体通过与他人的对话协商共享知识、经验和能力,并且共同创造新知的过程,是人和社会情境持续互动的过程,是个体受

特定社会环境的影响不断发生变化的过程,也是个体重塑环境的过程^[34]。这突显知识传承的复杂性与重要性,需要加强对实践性知识的探索和传承机制的探索,以更好地支持体育教师在课程改革中的发展和成长。

体育与健康课程改革在促使体育教师积极参与实践共同体过程中,借助社会文化环境的中介作用,在遵循实践共同体的规则和劳动分工下学习,从而在实现动态的知识建构方面发挥关键作用,旨在适应体育教育领域不断变化的教育需求和课改理念的推进。因此,应该以教师的日常活动为基础,关注体育教师的集体教研活动、校本研究活动、校内校外跨区域的名师工作室活动等,以此作为教师专业学习与发展的平台,通过挖掘身边最普通、最常见的活动促进一种更加贴近教师工作本质的、朴素的专业发展^[35]。这样,体育教师的实践性知识是在实践中形成的对于教育教学的理解,完成在互动中的实践性知识延续。

对基础教育课程改革下体育教师实践性知识发展的内涵和价值进行省思梳理,并对体育教师实践性知识发展的路径进行了初步探索,后续研究仍需以问题为导向,结合具体案例进一步探索。需要指出的是研究的用意不在探讨理论性知识和实践性知识的高下,而是要突出两者对立统一的关系。探索体育教师实践性知识的发展,促进教师教学实践活动的发生与改善是推动体育教师专业发展乃至基础教育课程改革需要重点关注的问题。需要进一步研究的是其如何与理论性知识协同配合发展,突破体育教师专业发展路径瓶颈,为促进我国学校体育高质量发展贡献力量。

参考文献:

- [1] 尹志华,付凌一,孙铭珠,等. 体育教师发展核心素养的结构探索:基于扎根理论的质性研究[J]. 体育学刊, 2022, 29(4): 104-111.
- [2] 赵康. 教师的实践性知识和实践性判断[M]. 北京:教育科学出版社, 2021: 125.
- [3] WINCH C. For philosophy of education in teacher education[M]. Perth: Philosophy of Education Society of Australia, 2010: 11.
- [4] SCHON D. The reflective practitioner[M]. New York: Basic Books, 1987: 7.
- [5] 魏戈. 教师实践性知识的生成[M]. 北京:教育科学出版社, 2020: 3.
- [6] ELBAZ F. Teacher thinking: Study of practical knowledge[M]. London: Croom Helm, 1983: 3.
- [7] FENSTERMACHER G D. The knower and the known:

- The nature of knowledge in research on teaching[J]. Review of Research in Education, 1994, 20(1): 3-56.
- [8] 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育论, 2003(1): 104-112.
- [9] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究, 2009, 30(10): 66-73.
- [10] 陈向明. 教师实践性知识再审视——对若干疑问的回应[J]. 北京大学教育评论, 2018, 16(4): 19-33+184.
- [11] 杨健科, 赵冠明, 陈昆云. 体育教师实践性知识的特征、建构与传承[J]. 体育学刊, 2009, 16(6): 60-63.
- [12] 张玉磊, 岑艺璇. 骨干体育教师实践性知识的特点、生成机制与优化策略——基于建构主义以及文化历史活动理论的视角[C]//第十三届全国体育科学大会论文摘要集——墙报交流(学校体育分会)(二). 北京: 中国体育科学学会, 2023: 3.
- [13] 杨宏. 基于教师专业发展的体育教师实践性知识研究[D]. 石家庄: 河北师范大学, 2015: 14.
- [14] 殷玉新. 教师实践性知识的获得: 为何与何为[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015, 14(6): 34-40.
- [15] 伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 1999: 24.
- [16] 李栋. 理解·诠释·行动: 教育理论的实践转化机制研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2020: 161.
- [17] 魏戈, 陈向明. 主体性的浮现: 教师实践性知识的教育性意义[J]. 教育学报, 2019, 15(4): 72-79.
- [18] 唐炎, 刘昕. 学校体育学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2020: 2
- [19] 杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先, 译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005: 188.
- [20] KENNEDY M M. Reform ideals and teachers' practical intention[J]. Educational Policy Analysis Archives, 2004, 12(13), 1-34.
- [21] CHEN C. Teachers as change agents: A study of in-service teachers' practical knowledge[J]. Action in Teacher Education, 2005, 26(4): 10-19.
- [22] 魏戈, 陈向明. 教师实践性知识研究的创生和发
- 展[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018, 36(6): 107-117+158-159.
- [23] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL]. (2022-04-20)[2023-05-02]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html
- [24] 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论 2003, (1): 104-112.
- [25] 王涛, 李卫东. 美国体育课程教学模式的历史演进及其实践启示[J]. 成都体育学院学报, 2020, 46(6): 34-40.
- [26] 张丽军, 孙有平. 课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的表现、成因与出路[J]. 体育学刊, 2022, 29(1): 130-137.
- [27] 王涛. 规训的现代性: 福柯哲学视域中的学校体育思想意义[J]. 山东体育学院学报, 2021, 37(3): 90-96.
- [28] CONNELLY F M, CLANDININ D J. Stories of experience and narrative inquiry[J]. Educational Researcher, 1990(5): 2-14.
- [29] 丁钢. 教育经验的理论方式[J]. 教育研究, 2003(2): 22-27.
- [30] 乔纳森. 学习环境的理论基础[M]. 郑太年, 任友群, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 101.
- [31] BIESTA G, BURBULES N. Pragmatism and educational research[M]. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. 2003: 44.
- [32] DEWEY J. The relation of theory to practice in education[J]. Teachers College Record, 1904, 5(6): 9-30.
- [33] J·莱夫. 情景学习: 合法的边缘参与[M]. 王文静, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 45.
- [34] 维果茨基. 维果茨基全集(第三卷): 新心理学的基本理论[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2016: 36.
- [35] 魏戈. 教研组活动中教师实践性知识发展路径探析——基于文化—历史活动理论的案例研究[J]. 教育学术月刊, 2019(7): 70-77.